

表出行動の分析に基づく知的障害児の興味・関心を捉える方法の検討

特別支援教育分野 (18220911) 石 澤 康 至

本研究では、有意語が未獲得である知的障害児を対象に、表出行動の分析から興味・関心を的確に捉える方法を検討することを目的とした。作成したカテゴリー表に基づき表出行動を分類し、課題提示後 10 秒間において 1 秒間隔のインターバル分析を実施することで、教材・教具提示時の表出行動の精査が可能となった。結果、興味・関心のある教材・教具提示時に共通した表出行動との比較から、他の教材・教具への興味・関心の有無を検証でき、興味・関心を捉える方法として適切であることが示唆された。

[キーワード] 知的障害児, 興味・関心, 表出行動, カテゴリー表

1 問題と目的

文部科学省(2018)は、「児童生徒の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう、教育課程の実施上の工夫を行うこと」を示しており、児童生徒の学習活動に対する興味・関心は、教育活動を実践していく上で重要な力である。

しかし、伊藤・菅野ら(2007)は、特別支援学校では重度知的障害児の余暇支援における課題に「興味・関心を見つけること」との回答が多いことを指摘した。有意語が未獲得である場合、言葉による気持ちや要求表現が難しいことから、授業者間で児童生徒の興味・関心を的確に捉え、共通理解することは容易ではない。さらに、知的障害児の興味・関心は重要として実践を進めている論文(例えば、高畑・坂本, 2004)は散見されるものの、興味・関心を捉えることを目的とした実践研究は見当たらず、この対応が喫緊の課題と言える。

ところで、深見(1988)は、保育者が幼児の興味を判断する場合の観点として、非意識的・非言語的行動カテゴリー(視線方向、顔面方向、姿勢、腕の動き、指の動き、口の状態、瞬き)を示した。また、蘆田・石倉(2015)は、重症心身障害児の視線や目の動き、微笑みなどの行動を分析し、その意思や感情を推察する「重症児のカテゴリー表」を作成し、その活用が重症心身障害児の意思や感情の理解に効果があることを指摘した。これらは知的障害児が対象ではないものの、有意語が未獲得な状況という点で、本研究の対象とする臨床像と類似している。それゆえ、これらの先行研究を参考に、有意語が未獲得である知的障害児向けのカ

テゴリー表を作成、活用することで興味・関心を捉える方法を検討できると考える。

以上のことから、本研究では、有意語が未獲得である知的障害児に対し、興味・関心のある場合に表出する行動を的確に捉えることができるカテゴリー表を作成することで、興味・関心を捉える方法を検討することを目的とする。

なお、カテゴリー表の活用にあたり、「児童生徒の学習意欲を喚起し自主的、自発的な学習を促すために児童生徒の興味・関心を生かした学習指導を展開すること」(文部科学省, 2018)を踏まえ、日々の授業づくりに活かすことができるよう、分析場面を抽出し、事例的検討を試みることにする。

2 方法

(1) 対象児

対象児は、A県立B特別支援学校に在籍する小学部2年の男児(以下、T児)である。

(2) 期間

20XX年11月に20分間のセッション(以下、S)で6回の指導を行う。

(3) 準備

① カテゴリー表の作成

カテゴリーとして分類する行動の項目(以下、行動項目)は、深見(1988)が示した、視線方向、顔面方向、姿勢、腕の動き、指の動き、口の状態、瞬き、の観点に、蘆田・石倉(2015)が用いた目の動き(注視、追視、視線の変化、瞼開閉)、表情等(微笑、微笑以外)、発声、手の活動(リーチング・ポインティング、接触・操作)、姿勢・運

動(接近・接触, 身体の一部の動き), の観点を合わせて仮設定した。複数の知的障害児に対して仮設定した行動項目に基づく行動観察を行い, 表出の多いものを精選し, 「a. 顔を向ける」, 「b. 視線を向ける」, 「c. 口角を上げる」, 「d. 声を出す」, 「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」, 「g. 手を伸ばす」の7つを行動項目として設定した。それぞれの行動項目について, カテゴリー表記入者が, 共通理解し行動観察を進めることができるよう次の表のように定義付けした(表1)。

表1 行動項目の定義付け

行動項目	行動項目の定義
a. 顔を向ける	対象物の方向に顔の正面が向く。
b. 視線を向ける	対象物の方向に視線が向く。
c. 口角を上げる	提示前に比べて口の端や頬が上がる。(発声なし)
d. 声を出す	発声がある。
e. 身を乗り出す	提示前に比べて対象物に向かって体が前傾になる。
f. 指を差す	差した指が対象物の方を向く。
g. 手を伸ばす	対象物に向けて手が伸びる。

カテゴリー表は行動項目ごとに, 10秒間を1秒間隔のインターバルに分けたブロックを設け, 分析対象とする行動が表出したインターバルのブロックをマーキングできる表とした。

②教材・教具の選定

T児の行動観察や担任からの聞き取りを行い, T児が余暇の時間に自分から手にするものや積極的に取り組む活動などから, 興味・関心のある教材・教具Dと教材・教具Eを準備した。また, T児が余暇の時間や学習に使用しないものから, 興味・関心の有無が不明な教材・教具Fを準備した。

③分析場面の抽出

教材・教具がT児の視界に入り, 周囲の環境の影響を受けにくい, 提示から10秒間を分析対象場面として抽出した。

(4)手続き

作成したカテゴリー表を活用し, 指導を行う。

検査者は, 児童用机を教室の壁に向けて置き, 壁と児童用机の間に入って, T児と対面して座る。T児が着席後, 学習の始まりを伝え, 教材・教具を提示する。検査者は, 教材・教具をT児の机の正面に提示する。3秒間の視覚のみの提示を行った後, 説明を行い計10秒間の提示を行う。10秒間の提示後, 教材・教具をT児に渡し学習の開始を伝える。同様の手続きで, 前半の3回の指導で, 教材・教具DについてS1, S2, S3, 教材・教具EについてS4, S5, S6, を行う。後半の3回の指導で, 教材・教具FについてS7, S8, S9, を行う。

(5)記録と分析

ビデオ記録は2台を使って行う。1台はT児の正面から視線や顔の部位の動きを記録する。もう1台はT児の右斜め前方から手や上肢の動きと検査者の提示の様子を記録する。ビデオ録画時は画面上に撮影時刻が記録されるよう設定する。

カテゴリー表への記入はビデオを再生し検査者と学習場面を見ていない特別支援教育を学ぶ大学生の2名で行う。視聴は同時に行うがそれぞれの記入内容が見えないようにし, カテゴリー表への記入を行う。ビデオ再生時は教材・教具提示開始時を起点としてカウントし, 行動が表出したブロックをマーキングする。2名が記入したカテゴリー表を照合し, マーキングしたブロックが一致した行動を表出行動とする。

表出行動について, 教材・教具D及び教材・教具E提示時に共通して表出した行動が, T児の興味・関心のある場合に表出する行動であると捉える。また, 教材・教具F提示時に表出した行動を, T児の興味・関心のある場合に表出する行動と比較, 分析し, 教材・教具Fに対するT児の興味・関心の有無を検証することで, 興味・関心を捉える方法として適切であるか分析する。

(6)倫理的配慮

ビデオ撮影, 分析結果の取り扱いについて, 事前に保護者に対して文書で説明を行い, 同意書の提出による同意を得た。

3 結果

(1)教材・教具D提示時の表出行動

表に, S1で行動が表出したブロックを「○」で示した。S2で行動が表出したブロックを左下がり斜線, S3で行動が表出したブロックを右下がり斜線, S2とS3に共通して行動が表出したブロックを交差する斜線で示した(表2)。

表2 教材・教具D提示時の表出行動

(秒)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
b	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
c			○	○	○	○					
d											
e											
f											
g			○								

※1 行動項目は表1のアルファベットに準じて表記

※2 S1で行動が表出したブロックは「○」を記入

※3 斜線はS2とS3で表出, 左下がり斜線はS2で表出, 右下がり斜線はS3で表出

3回のSに共通して0秒ー1秒のブロックから

「a. 顔を向ける」, 「b. 視線を向ける」が表出し, その後, ほとんどのブロックで表出した。

S1 と S2 で 2 秒ー 3 秒のブロックから「c. 口角を上げる」が表出し, その後, 数ブロック続けて表出した。

S2 で 3 秒ー 4 秒のブロックから, S3 で 2 秒ー 3 秒のブロックから, それぞれ「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」が表出し, その後, 複数ブロックで繰り返し表出した。




S1 では, T児が, 学習の進め方をうかがう姿が見られた。

(2) 教材・教具 E 提示時の表出行動

表に, S4 で行動が表出したブロックを「○」で示した。S5 で行動が表出したブロックを左下がり斜線, S6 で行動が表出したブロックを右下がり斜線, S5 と S6 に共通して行動が表出したブロックを交差する斜線で示した(表 3)。

表 3 教材・教具 E 提示時の表出行動

(秒)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
b	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
c						○			○		
d											
e											
f											
g											

※ 1 行動項目は表 1 のアルファベットに準じて表記
 ※ 2 S4 で行動が表出したブロックは「○」を記入
 ※ 3  は S5 と S6 で表出,  は S5 で表出,  は S6 で表出

3 回の S に共通して 0 秒ー 1 秒のブロックから「a. 顔を向ける」, 「b. 視線を向ける」が表出し, その後, ほとんどのブロックで表出した。

S5 で 3 秒ー 4 秒のブロックから, S6 で 2 秒ー 3 秒のブロックから, それぞれ「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」が表出し, その後, 複数ブロックで繰り返し表出した。

S4 では, T児が, 学習の進め方をうかがう姿が見られた。

(3) 共通した表出行動

教材・教具 D 及び教材・教具 E 提示時に共通した表出行動について以下に述べる。

全ての S で, 0 秒ー 1 秒のブロックから「a. 顔を向ける」, 「b. 視線を向ける」が表出し, その後, ほとんどのブロックで表出した。




また, 3 分の 2 の S において, 2 秒ー 3 秒のブロックもしくは 3 秒ー 4 秒のブロックから「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」が表出し, その後, 複数ブロックで繰り返し表出した。

(4) 教材・教具 F 提示時の表出行動

表に, S7 で行動が表出したブロックを「○」で示した。S8 で行動が表出したブロックを左下がり斜線, S9 で行動が表出したブロックを右下がり斜線, S8 と S9 に共通して行動が表出したブロックを交差する斜線で示した(表 4)。

表 4 教材・教具 F 提示時の表出行動

(秒)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
b	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
c				○							
d											
e											
f											
g											

※ 1 行動項目は表 1 のアルファベットに準じて表記
 ※ 2 S7 で行動が表出したブロックは「○」を記入
 ※ 3  は S8 と S9 で表出,  は S8 で表出,  は S9 で表出

教材・教具 F 提示時の表出行動の結果を, 教材・教具 D 及び教材・教具 E 提示時に共通した表出行動の結果と比較して以下に述べる。

S1 から S6 までと同様に, S7, S8, S9, 全てで, 0 秒ー 1 秒のブロックから「a. 顔を向ける」, 「b. 視線を向ける」が表出し, その後, ほとんどのブロックで表出した。

S8 で 5 秒ー 6 秒のブロックから, S9 で 2 秒ー 3 秒のブロックから, それぞれ「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」が表出した。S1 から S6 までと同様に, 3 回の S 中, S5 と S6 の 2 回において, 「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」が複数ブロックで繰り返し表出した。

なお, S1 と S4 と同様に, S7 でも, T児が, 学習の進め方をうかがう姿が見られた。

4 考察

教材・教具 D 及び教材・教具 E 提示時に共通した表出行動から, T児の興味・関心のある場合に表出する行動は, 「a. 顔を向ける」, 「b. 視線を向ける」, 「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」の 4 つであると考えた。表出開始や表出頻度については, 「a. 顔を向ける」, 「b. 視線を向ける」は教材・教具提示後すぐのブロックに表出し, ほとんどのブロックに表出する傾向が見られた。「e. 身を乗り出す」, 「f. 指を差す」は教材・教具提示後 2 秒以上経過したブロックに表出し, 繰り返し表出する傾向が見られた。これらの T児の興味・関心のある場合に表出する行動を, 教材・教具 F 提示時の表出行動と行動を比較すると, 「a. 顔を

向ける」,「b. 視線を向ける」,「e. 身を乗り出す」,「f. 指を差す」の4つとも表出しており,表出開始や表出頻度も類似した傾向が見られた。このことから,T児が教材・教具Fに対して興味・関心があることが示唆された。

先行研究を参考に作成したカテゴリー表を活用し,課題提示後10秒間において1秒間隔のインターバル分析を試みた。2つの興味・関心のある教材・教具提示時に共通して表出した行動をT児の興味・関心のある場合に表出する行動と捉えて,その行動と興味・関心の有無が不明な教材・教具提示時に表出する行動を比較することで,T児が教材・教具に対し興味・関心があることが検証できるという成果が得られた。以上のことから今回の分析方法が,興味・関心を捉える方法として適切であることが示唆された。

今回の実践で,「顔を向ける」,「視線を向ける」が教材・教具提示後すぐのブロックに表出したのに対し,「e. 身を乗り出す」,「f. 指を差す」は教材・教具提示後2秒以上経過したブロックに表出した。これについては,村地・中西ら(1965)は定型発達児者のネオンランプ点灯から電鍵を押すまでの反応時間を計測し,T児の該当年齢では295msecであったと示している。さらに,葉石・八島ら(2012)は知的障害者の反応時間の特徴として知的機能との相関の負の関係を持つこと,「定型発達の対象群と比較して変動が大きいこと」の2点を述べている。今回の結果はこれらの考えを支持するものである。他の対象児に今回の分析方法を用いる場合,「知的機能との相関の負の関係」を考慮し,行動観察の時間を検討していく必要があると考える。また,各教材・教具の1回目の提示にあたるS1, S4, S7, では,対象児が学習の進め方をうかがう姿が見られた。こうした姿が,「顔を向ける」,「視線を向ける」以外の表出行動が少なかった結果につながっていたのではないかと推測される。今回の分析方法を用いる際は,教材・教具の2回以上の提示による行動の分析が必要であると考えられる。

5 今後の課題と方向性

今後,複数事例での実践を行うことで,カテゴリー表の行動項目の妥当性と今回の分析方法の再現性を検証していきたい。その際,個々の反応時間を把握し,適切な課題提示の在り方を検討して

いく必要がある。また,今回の実践では3回のSを通して,教材・教具提示時の表出行動を捉えた。今後,Sの回数を増やした場合に捉えられる教材・教具提示時の表出行動と比較し,3回のSでも十分に教材・教具提示時の表出行動を捉えられることを検証する必要がある。

6 謝辞

本研究における指導を試みるにあたり,多くのご協力をいただいたT児とそのご家族,B特別支援学校の先生方に感謝申し上げます。

引用文献

- 蘆田圭・石倉健二(2015)「重症心身障害児の表出理解についての研究—表出カテゴリー表を用いた分析—」,『兵庫教育大学学校教育学研究』28, 55-61.
- 深見公一郎(1988)「225 保育者が幼児の興味を判断する手掛かりとしての非意識的-非言語的行動(運動・行動, 発達3, 発達)」,『日本教育心理学会第30回総会発表論文集』, 68-69.
- 葉石光一・八島猛・奥住秀之・國分充(2012)「知的障害者における反応時間の変動性について」,『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要』18, 22-27.
- 伊藤健・菅野敦・橋本創一・浮穴寿香・勝野健治・片瀬浩(2007)「特別支援学校における余暇支援と社会参加に関する実態調査」,『発達障害支援システム学研究』6(2), 59-64.
- 文部科学省(2018)「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)」, 開隆堂, 266.
- 村地悌二・中西孝雄・田坂仁正(1965)「加齢による視覚単純反応時間の変化」,『日本老年医学会雑誌』2(1), 8-12.
- 高畑庄蔵・坂本裕(2004)「知的障害児における「総合的な学習の時間」の実践的検討:「生徒の興味・関心」を中心にすえた取り組みを中心に」,『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』6, 227-232.

Examination of How to Capture Interests and Concerns of a Child with Intellectual Disability Based on Analysis of Expressive Behavior
Yasunori ISHIZAWA